

del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria

Teacher lifelong-learning education based on competences. An exploratory study of Infant and Primary school teachers' perceptions

ROSA GARCÍA-RUIZ
ANA CASTRO ZUBIZARRETA
Universidad de Cantabria

Resumen:

La formación permanente del profesorado es uno de los criterios que definen la calidad de la educación. Uno de los elementos novedosos en el ámbito educativo es el desarrollo de las competencias en el alumnado, lo cual reclama por parte del profesorado un cambio en su función docente, que necesariamente debe ir unido a una formación permanente basada en competencias. En este artículo presentamos los resultados de un trabajo de investigación en el que se recogen, a través de un método múltiple, las opiniones y las necesidades de docentes de infantil y primaria de Cantabria, respecto a su cultura formativa y a las necesidades de formación, siempre desde el enfoque de las competencias profesionales que un docente debe dominar. Los resultados evidencian la debilidad del sistema de formación permanente, pues-

Abstract:

In-service teacher education is one of the standards which better defines the quality of education. As a part of the innovation development of the educational scope, competences and skills are becoming essential issues during the training of students, therefore the teacher role and their training necessarily needs to be guided to the development of competences. In this paper, we present the results of a research in which we used several investigation methods. The aim of the study is to show the views and needs of the teachers working at childhood and primary levels in the community of Cantabria. The study of those needs includes their learning culture and training needs in the sense of the professional skills and competences that a teacher should perform. The results of the study show a high weakness of the in-

to que el profesorado reclama una mayor aplicación de la formación recibida a su contexto, y considera que su nivel de competencia profesional debe y puede mejorar a través de la formación permanente. Es preciso mejorar estos planes formativos vinculándolos al desarrollo de competencias que posibiliten adquirir técnicas, habilidades y actitudes aplicables a cada situación y contexto.

Palabras clave:

Formación permanente del profesorado, competencias profesionales, necesidades de formación.

service teacher education, and the teachers polled for the investigation require further implementation of the training given to its context. They fully believe that their professional performance can be highly improved through in-service teacher education. As a conclusion, it seems that it is very necessary to improve the training offer for education professionals. An option can be to improve the training and development of skills, attitudes and techniques applicable to different educational situations and contexts.

Keys words:

In-service teacher education, competencies, training needs.

Résumé:

La formation permanente du professorat est l'un des critères qui définit la qualité de l'éducation. L'un des nouveaux éléments dans le domaine éducatif est le développement des compétences dans l'ensemble des élèves, ce qui réclame de la part du professorat un changement dans sa fonction enseignante, qui devra être nécessairement uni à une formation permanente basée sur des compétences. Dans ce travail nous présentons les opinions et les besoins des enseignants de maternelle et de primaire de Cantabrie qui sont reprises à travers une méthode multiple par rapport à leur culture formative et aux nécessités de formation, toujours d'après le point de vue des concurrences professionnelles que l'enseignant doit dominer.

Les résultats mettent en évidence la faiblesse du système de formation permanente, puisque le professorat réclame une plus grande application de la formation reçue à son contexte, et il considère que son niveau de concurrence professionnelle doit et peut aller mieux à travers la formation permanente. Il est nécessaire d'améliorer ces plans formatifs en les liant au développement de compétences qui facilitent l'acquisition de techniques, d'habiletés et des attitudes applicables à chaque situation et contexte.

Mots clés:

Formation permanente du professorat, compétences, besoins de formation, qualité de l'éducation.

Fecha de recepción: 12-05-2011

Fecha de aceptación: 09-09-2011

Introducción

Los cambios que se están produciendo en la sociedad demandan un giro en la función docente, que repercuten en los programas de formación inicial y de formación permanente. La formación inicial, correspondien-

te a los títulos de maestro, y por tanto, competencia de las universidades, ha cambiado en nuestro país con la puesta en marcha de los nuevos títulos de grado y aún es pronto para hacer una valoración de su repercusión. Sin embargo, no existe un planteamiento a nivel nacional que vaya en la dirección de llevar a cabo un cambio en los programas de formación permanente del profesorado, entendiendo por formación permanente del profesorado “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” tal y como lo define la UNESCO (Pinya, 2008). En este sentido, consideramos que es preciso un mayor esfuerzo y un compromiso por parte de todos los implicados, políticos, administraciones y profesorado, para mejorar estos programas, tal y como plantearemos más adelante.

1. La formación permanente del profesorado

La sociedad de la información y la comunicación se caracteriza por cambios constantes en todos los ámbitos y esto repercute directamente en la educación, en cada una de las escuelas, de las aulas y de sus protagonistas: los estudiantes y el profesorado.

En este contexto en el que el Lifelong Learning se reconoce como un derecho al que tienen acceso todos los ciudadanos (Longworth, 2001), se justifica la necesidad de reciclaje del profesorado, puesto que necesita aprender nuevos contenidos, adquirir nuevas habilidades, saber manejar nuevas herramientas, estrategias de enseñanza, formas de trabajar en equipo, para lograr que sus estudiantes aprendan. La tecnología, en este caso, también es clave a la hora de perfilar a un estudiante que puede acceder a tantos o más conocimientos que los que el profesorado puede ofrecerle, con un solo “clic” de ratón.

Si en la escuela el alumnado es distinto al de antes, los equipos docentes han de cambiar en el mismo sentido y adaptarse a las nuevas circunstancias. Para conseguirlo tienen a su disposición un potente recurso: los planes de formación permanente (Red Eurydice, 2006).

Coincidimos con Marcelo (2002) al considerar que para el profesorado el aprendizaje permanente no es una opción a elegir, sino una “obligación moral” para una profesión comprometida con el conocimiento.

Incluso, algunas voces apuntan ya a la formación permanente como una realidad para la supervivencia del profesorado.

En la actualidad existen muchos planes de formación permanente, pero hay poca innovación, tal y como apunta Imbernón (2007), es decir, los contenidos, las experiencias, los aprendizajes derivados de la formación no siempre se llevan a la práctica. La causa puede encontrarse, según este autor, en un modelo de formación tradicional y descontextualizado que no responde a la demanda del profesorado. Incluso, señala Álvarez Rojo (2007), en los planes de formación continua en el ámbito de la enseñanza, salvo notables excepciones (grupos de trabajo y planes de innovación docente), la formación impartida no está suficientemente relacionada con el desempeño del puesto de trabajo, en cuanto a los contenidos abordados, los tiempos prescritos para la formación o los escenarios en que se desarrollan.

Para resolver estas dificultades, es necesario que estos planes de formación permanente incidan directamente en las situaciones problemáticas que el profesorado se encuentra en los centros escolares, basándose en el trabajo colaborativo entre colegas, en las estrategias colaborativas (Gairín, 2008), a partir de la participación; y en una metodología formativa basada en casos, intercambio, debates, lecturas, trabajo en equipo, incidentes críticos, etc. Para ello, reclama Imbernón (2006) un proceso de evaluación de la formación que realmente tenga impacto en el desarrollo profesional y en la innovación de los centros.

Numerosas investigaciones y revisiones han demostrado la ineficacia de los programas de desarrollo profesional, puesto que es complicado aplicar en el aula los contenidos de programas de formación permanente que no están adaptados a las necesidades reales del profesorado.

Entre otros, destacamos el trabajo de Úcar, Belvis, Pineda y Moreno (2007), en el que se reclaman algunas mejoras como llevar a cabo una programación formativa específica en función de la etapa educativa en la que el profesorado esté trabajando, formación dentro de la jornada laboral y en el propio centro de trabajo. En cuanto a los contenidos, los profesores de educación infantil reclaman más formación relacionada con la dimensión personal, formación para trabajar con las familias, la gestión de problemas sociales, metodologías innovadoras, TIC (tecnologías de la información y la comunicación), idiomas, valores y atención a la diversidad.

El trabajo de Bazán, Castellano, Galván y Cruz (2010), recoge la valoración del profesorado respecto a la formación permanente. Se requiere un mayor esfuerzo por mejorar el diseño de los contenidos de los cursos, tratando de responder a la demanda derivada de la práctica profesional cotidiana, de manera que sea posible mejorar y resolver los problemas profesionales prioritarios en diferentes contextos.

Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata, et al. (2004) apuestan por una formación permanente pluridisciplinar, más allá del énfasis formativo en un área de conocimiento, y consideran que las necesidades de formación han de estar originadas en las demandas del contexto de cada centro educativo.

Un aspecto fundamental para mejorar estos programas es responsabilizar al profesorado del establecimiento y desarrollo de las actividades formativas, y esto es posible si se les permite dar su opinión. En este sentido, Marcelo (2002) señala la conveniencia de pedir al profesorado su opinión para conocer sus propuestas respecto al sistema educativo, puesto que una de las herramientas con las que cuenta para mejorar el sistema es la formación permanente.

El propósito de este artículo es incidir en la necesidad de mejorar la calidad de esta formación, para lo cual consideramos que es fundamental recoger la voz de sus protagonistas respecto a sus necesidades de formación y sus percepciones sobre la formación continua vinculada a las competencias.

Por otro lado, tomando como referencia otros estudios que investigan la relación entre la formación del profesorado y su ubicación geográfica (Darling-Hammond, 2002; Humphrey, Koppich and Hough, 2005; Smith, Desimone and Ueno, 2005; Wayne, 2002), recogeremos información respecto al centro educativo en el que trabajan.

Igualmente, consideramos necesario conocer cuál es la cultura o trayectoria formativa, esto es: qué formación ha recibido, dónde, a través de qué modalidad, cuáles fueron los motivos por lo que se formó en esas temáticas, cuál es su grado de satisfacción respecto a la formación recibida y cuál es el grado de aplicabilidad a su práctica o trabajo en el centro educativo.

Así mismo, es preciso conocer sus necesidades de formación, y las preferencias o características que debería tener la formación demandada, en cuanto a contenidos o temáticas, modalidad para acceder a esa formación y motivos por los que le interesa formarse.

2. Las competencias del profesorado

En la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria existe una apuesta clara por la formación en competencias, puesto que se incluyen en los planes de estudio de los títulos de grado. Este hecho asegura que los maestros y maestras adquieran durante su formación inicial el dominio de unas competencias profesionales necesarias para desempeñar adecuadamente un puesto docente.

Las competencias profesionales pueden definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente y que, según Roegiers (2000), se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por el profesorado, ya sea de modo personal o colectivo.

Tal y como señalábamos, la sociedad y la escuela actual reclaman al profesorado una actualización permanente, centrada en las competencias profesionales, que de respuesta al nuevo perfil del profesorado y a las funciones que debe desempeñar. En definitiva, los programas de formación permanente deben centrarse en el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para resolver los problemas que se plantean en los centros y en las aulas.

Un paso previo, sería entonces, definir esas competencias, de la misma forma que se ha realizado en otros estudios (Cebrián, 1997; Gairín, 2011; Tejada, 2009). Numerosas propuestas han surgido en los últimos años al respecto, y así las recoge Comellas (2000), para agruparlas en dos grandes bloques: competencias inherentes a las personas (comunicativas, emocionales, relacionales y cognitivas) y competencias específicamente profesionales (en relación con la vida en el aula, con el alumnado, con las disciplinas y con los saberes específicos).

Nuestro planteamiento sugiere una reflexión hacia la siguiente cuestión: si el profesorado ha de conseguir que sus estudiantes adquieran y dominen las competencias básicas, ¿no sería conveniente formar a estos docentes para que también dominen determinadas competencias, es decir, para que sean competentes? Entendiendo que ser un profesional competente, en definitiva, implica estar dotado de conocimientos teóricos y técnicos, además de habilidades, destrezas y actitudes que faciliten desenvolverse socialmente y participar activamente en el contexto en que se desarrolla cada profesión.

El origen de la competencia profesional es difícil de identificar, puesto que hemos de tener en cuenta que, tanto la formación inicial, como la permanente, como la trayectoria profesional, constituyen, sin duda, oportunidades únicas y valiosas para la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten la realización exitosa de la actividad profesional. En este sentido, nuestra investigación trata de conocer la percepción del profesorado sobre el origen de su nivel de competencia autopercibida, en función de estas tres variables.

Tal y como señala Álvarez Rojo (2007), la formación permanente tiende a basarse en la adquisición de nuevas competencias que una determinada organización, en nuestro caso un centro escolar, necesita para la consecución de sus objetivos. Dirube (2002), citado por éste, señala que la formación continua no tiene sentido sino en función de la adquisición de competencias para optimizar el desempeño de los puestos de trabajo.

Siguiendo este planteamiento, y a partir de la literatura consultada, el trabajo de investigación que hemos desarrollado aborda esta cuestión proponiendo un conjunto formado por diez competencias que el profesorado puede dominar al adquirir determinadas capacidades, habilidades y conocimientos, desde diversos ámbitos temáticos y a través de diferentes acciones formativas, cursos, seminarios, proyectos de innovación...

El propósito de este trabajo no era el de abarcar todas las posibles competencias profesionales que se pueden relacionar con la labor docente, puesto que no existe aún un planteamiento único que pueda seguirse como modelo, sino que se optó por establecer diez categorías, que aunque puedan resultar insuficientes, se adecuaban en mayor medida a la finalidad de esta investigación. Para ello se partió de la propuesta realizada por Tejada (2009) para constituir el perfil profesional del docente, así como del análisis de los planes de formación de Comunidades Autónomas como Castilla y León y Asturias, seleccionadas por el hecho de plantear un modelo de formación permanente del profesorado en la misma línea que Cantabria, de manera que cada categoría agrupase diversos ámbitos de conocimiento presentados para conocer la formación realizada por el profesorado, así como la formación demandada.

Las competencias con las que hemos trabajado son las siguientes:

- Competencia científica
- Competencia intra e interpersonal
- Competencia didáctica

- Competencia organizativa y de gestión del centro
- Competencia en gestión de la convivencia
- Competencia en trabajo en equipo
- Competencia en innovación y mejora
- Competencia lingüístico-comunicativa
- Competencia digital (TIC)
- Competencia social-relacional

3. Cultura formativa y necesidades de formación del profesorado cántabro. Desarrollo y resultados de un estudio

3.1 Diseño y desarrollo de la investigación

El diseño metodológico seguido en esta investigación se ha basado en un enfoque de método múltiple, puesto que se ha trabajado con datos de carácter cuantitativo y datos de carácter cualitativo.

Los objetivos del estudio, en función de las diferentes dimensiones, son:

1. Conocer las inquietudes y percepciones del profesorado de infantil y primaria respecto a la adquisición de las competencias profesionales que le ayuden a desempeñar con eficacia su profesión, mediante la formación permanente.
2. Conocer la repercusión de la existencia o ausencia de las competencias profesionales en la práctica profesional, determinando el nivel de competencia auto-percibida y el origen de la competencia profesional.
3. Definir las características de la cultura formativa del profesorado, en función de la formación recibida y de la demandada.
4. Determinar cuáles son las necesidades de formación manifestadas por el profesorado, relacionadas con las competencias profesionales.
5. Valorar la incidencia de la formación recibida en la práctica profesional del profesorado.

El total de la muestra de docentes participantes en el estudio fue de 165, pertenecientes a centros educativos de infantil y primaria de Cantabria.

La muestra no fue seleccionada previamente, sino que se accedió al profesorado que colaboró como tutor del alumnado de la titulación de Magisterio de la Universidad de Cantabria, el pasado curso, durante el período de prácticas en los centros. Dada la muestra, es preciso indicar que los resultados no pueden ser extrapolables al profesorado en general, pero sí resultan importantes para la comunidad educativa.

Debido a las características de esta investigación, se requiere un sistema de comunicación directa con el profesorado para lograr datos precisos que respondan a los objetivos planteados. Por este motivo el instrumento de recogida de información seleccionado fue un cuestionario formado por preguntas cerradas con varias opciones de respuesta y con preguntas abiertas, de manera que el profesorado pudiese expresar sus opiniones. El análisis de datos recogidos se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS 17.0 para los datos cuantitativos y con el programa MAXqda 2007, para los datos cualitativos –correspondientes a las preguntas abiertas-.

En el diseño del cuestionario se han establecido una serie de variables, agrupadas en dos macrodimensiones, que se estructuran en dimensiones más concretas, de manera que a través de la información recogida se cumpliesen los objetivos propuestos en el estudio, y que se muestran a continuación:

Tabla 1. Dimensiones y variables del cuestionario

Dimensiones		Variables
Características profesionales	Perfil del profesorado	Edad
		Sexo
		Experiencia Docente Titulación Situación Laboral Etapas que se imparten
Cultura formativa	Características del centro	Titularidad Entorno Etapas que se imparten
		Nivel de competencia Origen de la competencia
		Competencia profesional
Cultura formativa	Resultados de la formación	Lugar Modalidad Motivos Contenidos Aplicabilidad Satisfacción
	Necesidades de la formación	Modalidad Motivos Contenidos

El proceso de construcción del cuestionario se ha desarrollado en función de las siguientes fases:

1. Delimitación de variables de estudio en función de la información que se pretende recoger y de los objetivos planteados.
2. Establecimiento de los indicadores en relación con las variables.
3. Confección del cuestionario provisional.
4. Validación del cuestionario por personas expertas en el ámbito docente e investigador.
5. Aplicación del cuestionario provisional a una muestra piloto.
6. Confección del cuestionario definitivo.

Según este proceso, el cuestionario ha sido validado utilizando la técnica de validación por panel de expertos, puesto que aporta conocimiento sobre el grado en el que cada cuestionario representa el conte-

nido que se pretende valorar. El panel de expertos estaba formado por profesorado del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (6 doctores) y por profesorado de centros educativos de educación infantil (3 docentes) y educación primaria (5 docentes).

El cuestionario fue sometido al análisis individual de los expertos, de cuyas aportaciones destacan la introducción de preguntas abiertas, la reducción del número de ítems en la dimensión “cultura formativa” y la reformulación de las opciones de respuesta de la dimensión “perfil del profesorado participante”.

A partir de estas aportaciones se diseñó un cuestionario provisional que se aplicó a una muestra piloto (N=10), procediendo a redactar el instrumento definitivo, con las dimensiones y variables que aparecen en la tabla 1. El instrumento final obtuvo un $\alpha = 0,81$.

Respecto al enfoque cualitativo de esta investigación, y teniendo en cuenta que uno de los propósitos planteados era conocer el estado de la formación permanente del profesorado cántabro, se hacía necesario acceder a la visión y comprensión que este colectivo tiene sobre la formación permanente. Para ello, y a partir de las observaciones de todos los expertos, se optó por incluir preguntas de respuesta abierta que recogieran su opinión.

En el análisis se creó un sistema de categorías emergentes que recogen los núcleos temáticos que el profesorado aporta en sus respuestas ayudando a la lectura e interpretación de estos datos. Estas categorías son:

- Beneficios de la formación permanente
- Limitadores de la formación permanente y generalización de lo aprendido
- Facilitadores de la formación permanente del profesorado

3.2 Resultados obtenidos

El *perfil del profesorado* participante en esta investigación se define en función de las siguientes características: Casi la mitad del profesorado (43%) se sitúa en el intervalo de edad entre 36 y 50 años, y de forma homogénea se sitúan en los intervalos de menor de 35 años (28%) y mayor de 51 años (27%). La mayoría de los participantes han sido mujeres (86%), frente a un 14% de varones.

En cuanto a los años de experiencia como docentes, encontramos que más de la mitad (58%) acumula más de 16 años de experiencia. El

22% del profesorado posee entre 7 y 15 años de experiencia, el 17% entre 3 y 6 años y tan sólo el 2,4% acumula menos de dos años de experiencia.

El título que posee el 84% del profesorado es el de maestro diplomado y el 16% posee además un título de licenciado. La situación laboral nos indica que el 78% son funcionarios, el 21% tiene un contrato estable, y tan sólo el 1% se encuentra trabajando con un contrato temporal.

Este colectivo docente se encuentra trabajando en las etapas de infantil (53%) y primaria (47%), repartido de la siguiente manera: el 7% trabaja en el primer ciclo de infantil, el 46% en el segundo ciclo, el 23,5% en primer ciclo de primaria, el 10,5% en segundo ciclo de primaria y el 13% en el tercer ciclo de esta etapa.

Los *centros educativos* en los que estos docentes trabajan se definen por las siguientes características: el 79% son de carácter público, y el 21% concertado. El entorno en el que se sitúan es rural en el 31,5% de los casos; el 37,6 % de los centros educativos se sitúan en el centro de zonas urbanas, y el restante 30,5% en la periferia de zonas urbanas. Por otro lado, todos los centros educativos imparten las etapas de infantil y primaria, el 18% además imparte ESO y el 6,7% imparte Bachillerato.

Si analizamos estos datos diferenciando los perfiles de educación infantil y primaria encontramos que en infantil el 99% del profesorado son maestras, ya que tan solo hemos podido contar con la participación de un varón. En primaria, aunque el porcentaje de mujeres también se eleva hasta el 73%, los varones constituyen el 27% restante.

La distribución del profesorado por edades refleja una tendencia hacia una plantilla más joven en educación infantil que en primaria. Los datos son los siguientes: en educación infantil, casi el 40% tienen menos de 35 años, frente al 16 % que tienen más de 51 años. En primaria ocurre justamente lo opuesto, cerca del 40% del profesorado tiene más de 51 años, frente al 13% que tiene menos de 35 años.

En educación primaria el profesorado con más de 16 años de experiencia docente representa el 74% del total. En el caso de educación infantil, hay un reparto más homogéneo entre los docentes con una experiencia de entre 3 y 15 años, llegando al 44% los que acumulan más de 16 años de experiencia profesional.

Respecto al nivel de titulación que poseen los participantes en este estudio no se han encontrado diferencias significativas en función de la etapa educativa en la que trabajan. Lo mismo ocurre respecto a la

situación laboral, donde encontramos un 75% de funcionariado en educación infantil y un 80% en educación primaria.

Las características de los centros educativos en los que trabaja el profesorado, en función de la etapa educativa, indican que el 76% del profesorado de infantil ejerce en un centro público, y el 24% en un centro concertado. En el caso de educación primaria, el 82% del profesorado ejerce la docencia en un centro público, y el restante 18% en un concertado. Respecto al entorno en el que se ubican los centros educativos, se constata que, en infantil el reparto es equitativo y tan sólo en primaria se observa una mayor proporción de centros ubicados en el entorno denominado urbano-centro.

La macrodimensión *Cultura formativa*, se estructura en tres dimensiones específicas y complementarias, las cuáles se concretan en una serie de variables que aportan importante información respecto al *nivel de competencia* que el profesorado manifiesta; respecto a la *formación permanente que ha recibido*, en cuanto a sus preferencias y motivaciones, así como respecto a la *demandas formativa* expresada.

Con la variable *nivel de competencia* profesional no se pretende medir o determinar un grado mayor o menor de competencia, sino que en este estudio se pretende conocer la percepción del profesorado respecto a si se siente o no competente profesionalmente, es decir, si en general, se siente preparado para el desempeño de la actividad profesional, y en caso de una auto-percepción negativa, si la formación permanente podría contribuir a mejorar el nivel de competencia. En términos globales, los resultados nos indican un bajo nivel de competencia profesional auto-percibida por parte del profesorado, dando respuesta al objetivo segundo.

En este sentido, comprobamos que tan solo el 14% del profesorado reconoce sentirse bien preparado para el desempeño de su profesión. El 40% reconoce que necesita mejorar y el 46% considera que mediante una formación permanente podría mejorar su nivel competencial.

Analizando el nivel de competencia que percibe el profesorado por etapas comprobamos que el 11,5% del profesorado de infantil se siente bien preparado. El porcentaje asciende hasta el 17% en el caso de primaria. Cuando el nivel de competencia es menor y el profesorado reconoce necesitar mejorar, observamos que en primaria el 45,5% del profesorado se manifiesta a favor de esta afirmación, disminuyendo hasta el 34% en infantil. En esta etapa encontramos un elevado porcentaje

(54,4%) que considera la formación permanente como un apoyo importante para mejorar en su trabajo, mientras que en primaria disminuye hasta el 37%.

El origen de la competencia profesional puede encontrarse, como señalábamos al principio, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, o bien, en la experiencia derivada de la trayectoria profesional. Los resultados globales obtenidos, que dan respuesta al segundo objetivo del estudio, señalan que para un 49% del profesorado el origen de su competencia se sitúa en la formación inicial. Para el 61% de los encuestados, el origen se encuentra en la formación permanente y el porcentaje aumenta hasta el 75% del profesorado cuando el origen del grado de competencia adquirido se encuentra en la experiencia profesional.

El análisis de estos datos en función de la etapa educativa no refleja diferencias significativas en cuanto al origen de la competencia profesional.

Como señalábamos anteriormente, la cultura formativa del profesorado de infantil y primaria cántabro está definida por la formación permanente que realiza, independientemente del formato en el que esté diseñada (cursos, seminarios, proyectos de innovación, etc.), siempre teniendo en cuenta que esta formación es determinante para que el profesorado adquiera las competencias profesionales que le permitan desarrollar su trabajo de una manera satisfactoria y con la calidad suficiente. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos, en porcentajes, en cuanto a las temáticas en las que se ha recibido alguna formación, en la columna de la izquierda, y en la columna de la derecha, se muestran los porcentajes de profesorado que desearía recibir formación en algunas de las propuestas. Todas las temáticas aparecen relacionadas con las competencias profesionales correspondientes, respondiendo al cuarto objetivo propuesto.

Tabla 2: Áreas temáticas /Competencias

Realizado %	COMPETENCIAS DEL PROFESORADO / Áreas temáticas	Demandado %
	A. Competencia científica	
47,3	1. Conocimiento en el área de Educación	1,8
49,5	2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares	12,5
18,2	3. Gestión del conocimiento.	9,1
	B. Competencia intra e interpersonal	
42,4	4. Habilidades emocionales y sociales	32,0
45,1	5. Acción Tutorial	17,1
20,6	6. Orientación	12,2
26,2	7. Gestión y Promoción de valores y su aplicación en el aula	32,7
	C. Competencia didáctica	
54,0	8. Programación: planificar la docencia y elaborar Unidades Didácticas	13,3
38,0	9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos.	6,1
59,4	10. Metodología y Actividades: trabajo por proyecto, enfoque globalizado, centros de interés, rincones...	18,8
47,8	11. Atención a la diversidad	20,3
25,4	12. Gestión del aula: trabajo cooperativo, trabajo de campo...	31,5
35,8	13. Selección y creación de materiales y recursos propios	33,4
26,6	14. Evaluación de programaciones didácticas de centro y aula	15,2
10,3	15. Evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes: portafolio...	22,4
	D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	
11,5	16. Modelos de organización de centros	9,1
11,5	17. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos)	12,1
15,0	18. Gestión de calidad: modelos de gestión educativa	7,9
	E. Competencia en gestión de la convivencia	
18,2	19. Promoción de la convivencia	18,8
31,5	20. Mediación, resolución de conflictos	32,0
15,8	21. Control de la convivencia	18,8

	F. Competencia en trabajo en equipo	
10,3	22. Actitudes de cooperación y colaboración	23,6
23,0	23. Participación e implicación en Proyectos comunes.	17,6
26,6	24. Técnicas de trabajo en grupo	28,2
3,6	25. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades	13,3
1,8	26. Liderazgo	12,1
11,0	27. Fomento de la participación y la implicación de las familias	40,0
	G. Competencia en innovación y mejora	
20,1	28. Creatividad	34,2
12,2	29. Investigación y experimentación: técnicas de investigación-acción	22,4
11,5	30. Detección de necesidades y elaboración de propuestas de mejora	26,6
	H. Competencia Lingüístico- Comunicativa	
8,5	31. Oratoria en el aula	12,1
24,2	32. Prevenir problemas de voz	34,5
29,7	33. Aprendizaje y perfeccionamiento de idiomas	53,3
	I. Competencia digital (TIC)	
52,7	34. Uso de la ofimática en educación, uso de pizarra digital, netbooks...	37,1
55,6	35. Uso de Internet y el correo electrónico, herramientas 2.0 y software libre	13,9
29,0	36. Uso de software específicos para la didáctica de las áreas	25,4
16,4	37. Creación y diseño de páginas web	26,1
27,9	38. Utilización de software específico para crear recursos y materiales	37,6
9,1	39. Gestión de redes y de aulas de informática	20,0
7,3	40. Gestión informatizada de centros	15,8

Tal y como reflejan estos resultados, la formación recibida en determinadas temáticas facilitan al profesorado la adquisición de unas competencias profesionales, por lo que, teniendo en cuenta la opinión manifestada, las competencias que en mayor medida domina el profesorado son las siguientes: didáctica, científica, intra e interpersonal y digital.

Si nos fijamos en la formación demandada, observamos cuáles son las competencias en las que se necesita mejorar:

- Competencia intra e interpersonal
- Competencia didáctica
- Competencia de gestión de la convivencia

- Competencia de trabajo en equipo
- Competencia en innovación y mejora
- Competencia lingüístico-comunicativa
- Competencia digital

Debido al espacio destinado a este trabajo no es posible realizar un análisis más exhaustivo respecto a las temáticas o áreas de formación demandadas por el profesorado, aunque sí nos gustaría matizar el aumento y la disminución del interés por algunas temáticas, en relación con la proporción de profesorado que ya se formó en ellas.

Entre las que aumenta el interés encontramos temáticas relacionadas con la competencia digital: Creación y diseño de páginas web, Utilización de software específico para crear recursos y materiales, Gestión de redes y de aulas de informática, y Gestión informatizada de centros. También aumenta el interés por todas las temáticas relacionadas con la competencia en innovación y mejora; y por todas las temáticas asociadas a la competencia lingüístico-comunicativa, destacando especialmente el aprendizaje y perfeccionamiento de idiomas. Las temáticas relacionadas con la competencia de trabajo en equipo también despiertan interés en el profesorado, exceptuando la participación e implicación en proyectos comunes.

Otros ámbitos temáticos que destacan por un mayor interés o demanda son la gestión y promoción de valores y su aplicación en el aula; la gestión del aula; y la evaluación formativa del aprendizaje del alumnado.

En cuanto a las temáticas en la que se aprecia un menor interés por parte del profesorado, encontramos las relacionadas con la competencia científica; también las relacionadas con la competencia intra e interpersonal, con alguna excepción que ya se ha reflejado; el interés por la programación, las didácticas específicas, la metodología y actividades de aula, la atención a la diversidad, y la evaluación de programaciones didácticas, todas ellas relacionadas con la competencia didáctica, destacan por un menor interés. Del mismo modo, se observa un menor interés por las temáticas relacionadas con la competencia organizativa y de gestión del centro.

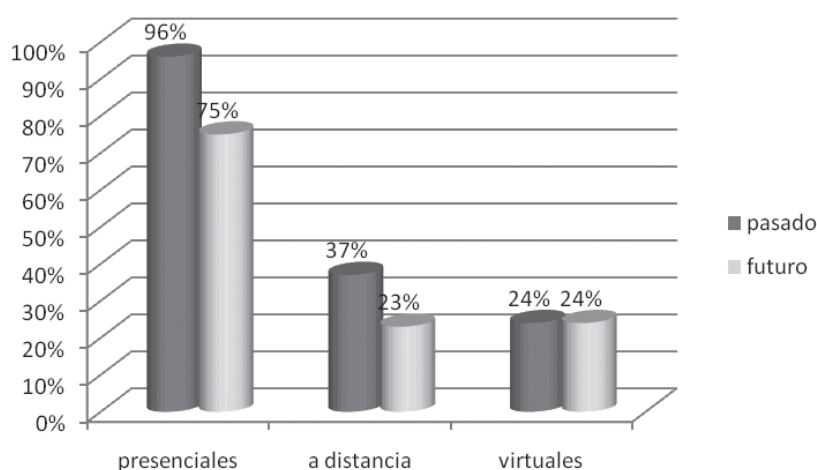
Tras el análisis de la *cultura formativa* del profesorado cántabro, desde el punto de vista de la formación recibida y demandada, pasamos a comentar los resultados obtenidos respecto a la percepción sobre la formación permanente, tanto la recibida, como la que están interesados

en recibir, para mejorar la competencia profesional, en relación al tercer objetivo del estudio.

En primer lugar, se han podido conocer cuáles son los lugares u organismos en los que el profesorado ha recibido formación permanente. Los Centros de Formación del Profesorado (CEP) son los que mayor aceptación tienen, puesto que el 96% de los encuestados afirma haber participado en alguna acción formativa en estos centros. Los sindicatos también son bien acogidos como agente formativo para casi el 38%. En tercer lugar le sigue la Universidad, como institución en la que continuar su formación, para el 28,5%. A través de la oferta formativa del Ministerio de Educación, se ha formado el 20% del profesorado. Finalmente, un 5,5% manifiesta haber recibido formación en el propio centro educativo, y un 4,2% afirma haberse formado en la Escuela Oficial de Idiomas.

En esta investigación hemos conocido también cuáles son las modalidades en las que el profesorado ha recibido la formación, así como cuáles son sus preferencias respecto al interés por continuar recibiendo formación. En la figura 1 se puede observar que, para la mayoría del profesorado (96%), se ha recibido formación en cursos de carácter presencial, y que la formación a distancia ha tenido un menor seguimiento por parte del profesorado (37%). En menor proporción (24%) la formación recibida ha sido a través de plataformas virtuales.

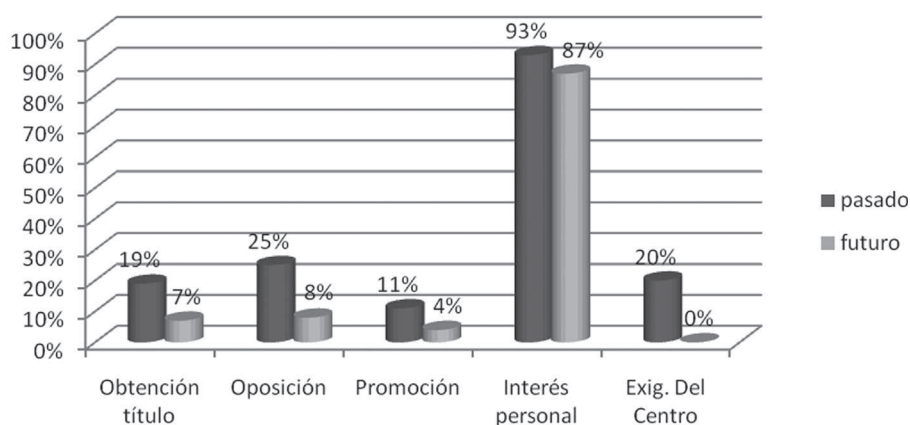
Figura 1: Modalidad formativa (pasado y futuro)



Entre el profesorado que manifiesta interés por continuar mejorando su formación, encontramos que la modalidad presencial continúa siendo la preferida por este colectivo, disminuyendo el interés por formarse en la modalidad a distancia o virtual.

También hemos podido conocer cuáles son los motivos por los que el profesorado decidió recibir formación a lo largo de su trayectoria profesional y cuáles serían los motivos por los que continuaría recibiendo esa formación en el futuro. Los resultados obtenidos pueden verse reflejados en la figura 2, comprobando que el interés personal es el factor motivacional más relevante para participar en la formación permanente. Para el 19% del profesorado la necesidad de obtención del título motivó el interés por formarse, así como para el 25% fue necesario formarse para superar una oposición. Para el 20% las exigencias del propio centro educativo han sido el motivo para recibir formación. La promoción no parece ser un motivo decisivo para formarse.

Figura 2: Motivación hacia la formación permanente (pasado y futuro)



Tal y como planteábamos al inicio de este trabajo, es fundamental conocer la satisfacción del colectivo docente con la formación permanente, así como el grado de aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo, a la realidad de la práctica educativa, propuesto en el quinto objetivo. Los datos obtenidos indican que el 76% del profesorado considera la formación recibida como "bastante satisfactoria"; para un 5% es "totalmente satisfactoria"; para el 18% es "poco satisfactoria" y para el 1,2% es "nada satisfactoria". Estos resultados muestran una tendencia hacia una elevada valoración de la formación permanente.

El grado de aplicación de la formación recibida, señala que para el 80,6% del profesorado es “aplicable con adaptaciones”, para el 12% es mínimamente aplicable, y tan solo para el 7,3% es “totalmente aplicable”.

En el análisis de la satisfacción y la aplicabilidad de la formación permanente por etapas educativas, destaca que el profesorado de infantil manifiesta una mayor satisfacción y que el profesorado de primaria considera que la aplicación requiere de más adaptaciones.

Estos datos reflejan una situación en la que se hace necesaria una mejora de la calidad de la formación permanente, en el sentido de aumentar el grado de aplicación al aula. Es necesario hacer adaptaciones para aplicar a cada contexto lo aprendido, lo cual implica necesariamente que la formación ha de incidir directamente en la problemática del profesorado, de manera que la aplicación pueda hacerse real, minimizando el nivel de adaptación a cada situación. Sería deseable que el profesorado que imparte la formación derivase su discurso ofreciendo alternativas, ejemplos, experiencias, para facilitar esta aplicación. Con ello se conseguiría aumentar la valoración del profesorado respecto a la satisfacción hacia la formación permanente.

Los resultados derivados de la dimensión cualitativa de esta investigación, aportan importante información respecto a la opinión del profesorado de educación infantil y primaria, agrupada en torno a las tres categorías emergentes establecidas previamente:

1. Planteamientos iniciales: Beneficios de la formación permanente del profesorado

El profesorado en ejercicio otorga gran importancia a la formación permanente, entendida como medio para la mejora y adaptación de la escuela a una sociedad cambiante en la que la formación continua se hace imprescindible si se desea ofrecer una educación de calidad. Así lo pone de manifiesto una docente cuando expone:

“Siempre se puede aprender algo más porque la sociedad va cambiando y modificando aspectos que repercuten en la docencia”. (D. 24)

Una constante en los comentarios del profesorado es que el grado de aprovechamiento de los planes de formación permanente dependerá de la motivación e interés del profesorado hacia la acción formativa y, sobre todo, del grado de aplicabilidad de la misma.

Expresiones como la que recogemos a continuación, reflejan las potencialidades de la formación permanente:

“Normalmente no me cuesta aplicarlos porque solo realizo cursos que me interesan realmente. Con los contenidos aprendidos realizo materiales y los pongo en práctica en la medida de lo posible”. (D. 81)

Teniendo en cuenta que son los profesionales de la docencia los que modelan en gran medida la calidad de la educación, consideramos que estos planteamientos iniciales son decisivos a la hora de planificar futuras acciones formativas. A su vez, evidencia la necesidad de tener en cuenta y escuchar la voz de los destinatarios de las acciones formativas para que éstas se ajusten a la realidad y necesidades educativas actuales.

2. Limitadores de la formación permanente

A pesar de los beneficios y potencialidades de la formación permanente, los docentes señalan una serie de circunstancias que condicionan, de forma negativa, la efectividad de los planes de formación. Destacamos las siguientes:

- a) Ausencia de contenidos prácticos en los cursos y presentación de modelos de aula idealizados

El primer factor que dificulta la efectividad de la formación permanente es el predominio de cursos teóricos frente a la demanda de contenidos prácticos o de difusión de experiencias innovadoras generadas desde los propios centros educativos que, sustentadas en una adecuada fundamentación teórica, orienten la generalización y aplicación en el aula de lo aprendido. Los maestros recogen este primer factor limitador en comentarios como el que se expone a continuación:

“No busco recetas mágicas, que no existen; pero me gustaría que algunos cursos se orientasen más a la práctica (ejemplos prácticos, posibles actividades a realizar...) muchas veces se quedan en teoría. Además, muchas veces aprendemos de situaciones “idealizadas” que en la cotidianidad del día a día no se dan”. (D. 33)

b) La burocratización de la enseñanza

Otro aspecto que señalan los maestros es la falta de tiempo debido a un aumento excesivo de burocracia educativa que - según los profesores en ejercicio-, no tiene una repercusión directa en la aplicabilidad de aula.

“Es necesario un apoyo decidido de la administración con la promoción de mejoras en los centros a través de la financiación, la formación y la cooperación de los inspectores, no centrándose sólo en la burocracia y la realización de documentos sino en su aplicación en la práctica diaria de la escuela”. (D. 65)

c) Falta de trabajo en equipo, de coordinación que facilite la generalización de experiencias

El profesorado coincide al señalar que uno de los mayores obstáculos para la generalización de experiencias es el predominio de una cultura profesional individualista frente a acciones colaborativas dentro de la comunidad educativa. Así lo atestiguan distintos maestros:

“Falta trabajar en grupo entre los profesionales del centro. Un profe solo poco puede hacer.” (D. 6)

“La mayor dificultad está en nosotros mismos. Yo trabajo con alumnos con atención a la diversidad y las dificultades están en no tener el profesorado una visión común, una metodología común y un interés común. Muchas veces somos “islas” trabajando con la visión de que yo y lo mío es lo mejor”. (D. 90)

d) Las características del grupo/aula y la falta de recursos.

Algunos de los participantes en nuestra investigación comentan que no se puede caer en el error de pensar que las acciones formativas tienen que responder a *mi* realidad concreta de aula ya que ese nivel de concreción tiene que ser llevado a cabo por el propio profesorado.

“La principal dificultad es que las situaciones en las que llevamos a cabo nuestra actividad docente son muy diferentes unas de otras, por lo que aplicar lo aprendido requiere una dosis de intuición, conocimiento y creatividad. No existen las recetas mágicas aplicables a cualquier clase o alumno”. (D. 11)

En ocasiones, la aplicación de lo aprendido en las acciones formativas por parte del profesorado se ve obstaculizado por la falta de recursos.

“Respecto a las dificultades para aplicar lo aprendido, el problema está en la falta de materiales o recursos dependiendo del centro”. (D. 44)

3. *Facilitadores: La cultura participativa, sumando esfuerzos*

El profesorado considera que la existencia de un equipo docente cohesionado, dinámico y que genera prácticas colaborativas, predispone la aplicación de los aprendizajes adquiridos en las acciones formativas y la generalización de éstas en el centro educativo.

“Para aplicar lo aprendido en la formación es necesario un equipo de ciclo formado y un centro educativo sensible y facilitador de la innovación y los cambios” (D. 6)

A su vez, el intercambio de experiencias innovadoras entre profesionales, es entendido como un medio para potenciar el contenido práctico de las acciones formativas e incrementar los lazos colaborativos y comunicativos entre centros escolares, otorgando al profesorado el rol de agente activo y de cambio a través de la reflexión conjunta sobre sus experiencias y prácticas educativas.

Conclusiones

La formación permanente basada en competencias se erige como medio para ofrecer una respuesta adecuada a una realidad educativa, en continua transformación, que vivencia el profesorado en las aulas. La mejora de la calidad educativa dependerá en gran medida, del nivel de competencia profesional del profesorado, de ahí la importancia y necesidad de diseñar planes formativos que se ajusten a las necesidades de formación percibidas por los docentes, tratando de mejorar las debilidades encontradas en este estudio.

Entre ellas, llama la atención el bajo nivel de competencia profesional autopercebida por parte del profesorado: los docentes no se sienten bien preparados a pesar de servirse de acciones formativas. Un punto débil encontrado en la valoración de estas acciones formativas es la des-

contextualización de las mismas y la necesidad de realizar adaptaciones para que los conocimientos adquiridos puedan ser aplicados en el aula, que definen las características de la cultura formativa, tal y como se planteaba en los objetivos del estudio.

El profesorado considera que el nivel de competencia mejora a través de la experiencia profesional y de la formación permanente, que recibe fundamentalmente a través de los centros de formación, prefiriendo la formación presencial a la modalidad virtual. El interés por mejorar a través de la formación es un interés intrínseco por adaptarse a las nuevas demandas y funciones que este colectivo debe asumir constantemente.

No cabe duda que la formación permanente del profesorado se enfrenta a nuevos desafíos que requieren un esfuerzo por innovar, buscar soluciones, adaptar la formación a diversos y cambiantes contextos, reforzar la coordinación entre la formación inicial y la formación permanente. En este panorama se justifica la necesidad de escuchar, recoger y valorar la voz del profesorado, tal y como se ha tratado de evidenciar en este trabajo, para conocer las fortalezas y limitaciones de los planes de formación y poder mejorar su competencia profesional, que sin duda, continúa siendo un desafío para todos.

Las administraciones educativas y los responsables de la formación deben diseñar su oferta formativa a partir de la detección de necesidades de formación, y fundamentalmente, teniendo en cuenta las competencias profesionales que éstos han de dominar en el desempeño de su trabajo. En este sentido, sería conveniente desarrollar mecanismos para recoger la voz del profesorado, de manera que los planes de formación permanente se adecúen más a sus necesidades reales. Esto requiere, en primer lugar, un mayor acercamiento a la realidad de las aulas y de los centros educativos, un mayor acercamiento a la labor docente.

La mejor manera de hacerlo, aunque no la única, es permitir que el profesorado exprese su opinión de manera sistemática, y a partir de ella, diseñar una formación que favorezca la adquisición de competencias profesionales. Para ello, proponemos potenciar, por parte de la administración educativa a nivel nacional y autonómico, la colaboración con las universidades y con los centros de formación del profesorado para el desarrollo de proyectos de innovación que lleven a cabo una evaluación de la formación permanente, más allá de la evaluación de cada acción formativa, esto es, evaluando el grado de aplicación de lo aprendido, detectando obstáculos para esta aplicación y proponiendo soluciones de

mejora, que repercutan en el diseño de planes formativos que realmente favorezcan el desarrollo de competencias profesionales.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación [versión electrónica]. *Educación XX1*, 10, 15-37.
- Bazán, A., Castellano, D., Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua [versión electrónica]. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (8).
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del profesorado [versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Cebrián, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *EDUTEC*, 6.
- Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101. Consultado el 10 de enero de 2011 en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>
- Darling-Hammond L. (2002). Research and Rhetoric on Teacher Certification. A response to "Teacher Certification Reconsidered". *Education Policy Analysis Archives*, 36 (10). Consultado el 5 de marzo de 2011 desde <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n36.html>.
- Dirube, J. L. (2002). *Un modelo de gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Gairín, J. (2008). Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención. En Garín, J. y Armengol, C. (Ed.) (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*, 29-68. Madrid, Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 1 (63), 93-108.
- Humphrey, D. C., Koppich, J. E. y Hough, H. J. (2005). Sharing the wealth: National Board Certified Teachers and the students who need them most. *Education Policy Analysis Archives*, 18 (13). Consultado el 4 de marzo de 2011 desde <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n18/v13n18.pdf>.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Longworth, N. (2001). Learning communities for a learning century. En J.C. Aspin; M. Hatton & Y. Sawano (Ed). *International handbook of lifelong learning*, 591-615. London: Kluwer.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. Consultado el 10 de febrero desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>.
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la

- cuestión. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 0, (1), 3-24. Consultado el 22 de julio de 2011 desde http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carme/index.html
- Red Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice. Consultado el 23 de noviembre de 2010 desde <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032006#qualityassurance>
- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa* 10, 103-119.
- Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio siglo XXI*, 2 (27), 13-32. Consultado el 18 de febrero de 2011 desde <http://revistas.um.es/educatio/article/view/90931>.
- Smith, T. M., Desimone, L. M. and Ueno, K. (2005). "Highly Qualified" to do what? The relationship between NCLB teacher quality mandates and the use of reform oriented instruction in middle school mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1 (27), 75-109.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2 (13), 1-15.
- Úcar, X., Belvis, D. E., Pineda, P. y Moreno, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Edición digital, 44 (4). Consultado el 8 de enero de 2011 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1990ucar.pdf>
- Wayne, A. J. (2002). Teacher inequality: New Evidence on Disparities in Teachers' Academic Skills. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (30).